

LUCA DE GIORGI

Dottore di ricerca in Pedagogia dello Sviluppo – Università del Salento
Direttore scientifico del Centro PsicoPedagogico e di Tutoraggio Didattico
di Acquarica di Lecce (Vernole)
luca.degiorgi@unisalento.it

JEROME S. BRUNER TRA PENSIERO E CREATIVITÀ: DAL PROCESSO DI APPRENDIMENTO ALLA SORPRESA PRODUTTIVA

*Ogni nuovo atto creativo può
elevare l'uomo a nuova
dignità
(J.S.
Bruner)*

Riassunto

Il presente contributo intende esplorare la creatività secondo la prospettiva di Bruner. Dopo una prima parte incentrata sull'importanza del Bruner in ambito psicopedagogico, approfondendo gli aspetti storico-sociali, l'autore introduce alla visione dicotomica del pensiero, inteso come processo cognitivo, suddiviso in paradigmatico e sintagmatico.

È a partire proprio da questa differenza che si entra nel merito della creatività intesa come processo che trova la sua massima espressione nella “sorpresa”.

Abstract

This paper intends to explore creativity according to Bruner's perspective. After a first part focusing on the importance of Bruner in psycho-pedagogy field, deepening the historical-social aspects, the author introduces the dichotomous

vision of thought, understood as a cognitive process, subdivided into paradigmatic and syntagmatic.

It is precisely from this difference that one enters the merit of creativity understood as a process that finds its maximum expression in the "surprise".

Parole-chiave: Bruner, pensiero, creatività

Keywords: Bruner, thought, creativity

1. Dopo Dewey: necessità di “nuovi” principi per un’attualizzazione dell’educazione

Per un pedagogo o uno psicologo poter accedere alla produzione scientifica di Bruner vuol dire attingere ad un pozzo sacro mai arido, la cui profondità sembra intangibile.

Bruner è certamente uno studioso che con la sua attività scientifica ha orientato oltre mezzo secolo di ricerche, da quando con la conferenza di Woods Hole del 1959, presieduta dallo stesso (A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, 2015), e la successiva fondazione del *Center of Cognitive Studies* (1960), presso l’università di Harvard, ha segnato un passaggio di prospettiva in ambito psicologico e pedagogico sugli aspetti inerenti l’apprendimento e l’educazione.

È lo studioso che ha, con tutta probabilità, “maggiormente (...) innovato il pensiero educativo occidentale nel secondo dopoguerra. Negli Stati Uniti ha, se non altro, avviato il processo di riattivazione della pedagogia sperimentale e orientato l’innovazione statunitense (...) verso la razionalizzazione dell’azione educativa” (B. Spadolini, 2007, p. 471).

Queste parole rappresentano in estrema sintesi l’operato bruneriano che non si è sviluppato nei decenni solo per amore della conoscenza e della ricerca, ma è stato stimolato dalla necessità di rispondere ad esigenze socio-politico-culturali che ormai vedevano contrapporsi in piena Guerra Fredda - all’indomani

della Seconda Guerra Mondiale - le due massime potenze uscite vincitrici dal conflitto: Stati Uniti d'America e Unione Sovietica, ognuna con lo scopo di primeggiare sull'altra.

Il lancio dello Sputnik 1, il 4 ottobre 1957, l'ingiusto e inutile sacrificio di Laika nello Sputnik 2, il 3 novembre 1957, e la rivoluzione intorno alla terra dell'astronauta Jurij Gagarin, il 12 aprile 1961, tutte missioni targate URSS, sono state lette come campanelli d'allarme di una crescita tecnologica e scientifica dell'avversaria russa. "Gli Stati Uniti, che fino ad allora avevano privilegiato l'aviazione (soprattutto nel loro sistema di difesa), prendono coscienza del ritardo e reagiscono non senza una certa confusione iniziale" (S. Jeannesson, 2003, p. 66)

Il congresso di Wood Hole, durato ben dieci giorni, nasce, infatti, dalla volontà dell'Accademia Nazionale delle Scienze di interrogare le migliori menti nei diversi ambiti scientifici sulla metodologia di insegnamento delle scienze nelle scuole primarie e secondarie degli USA. Si comprende che lo sviluppo tecnologico non può più passare dall'ottimismo sedimentato dal pragmatismo che fino ad allora aveva tenuto banco in America, e neanche da nuove conoscenze, ma la soluzione la si rintraccia in nuovi modi di apprendere, nella fattispecie, le scienze. È il momento di superare gli "articoli di fede" che avevano dato sostanza al "credo pedagogico" di Dewey (1954).

A tal proposito, già nel '64, avverte Bruner:

"(...) dal 1897 ad oggi, vi sono stati profondi cambiamenti non solo nella nostra concezione della natura, ma anche in quella della società e del complesso delle istituzioni sociali; e, fatto ancor più importante, noi abbiamo sperimentato una rivoluzione nei nostri convincimenti sulla natura dell'uomo, sulla sua intelligenza, sulle sue possibilità, passioni e forme di sviluppo.

Il pensiero di Dewey non era certo insensibile ai mutamenti, nonostante le limitazioni poste dalle sue premesse filosofiche. Ma, dall'epoca della prima formulazione dei principi del Dewey ai giorni nostri, una serie di dottrine rivoluzionarie e di avvenimenti catastrofici

è venuta a trasformare lo spirito stesso della ricerca (...): sono tutti avvenimenti che costringono a ripensare i princìpi in base ai quali costruire una filosofia della educazione” (1964, p. 13).

In realtà quanto emergerà dalla riflessione degli studiosi è destinato a cambiare le prospettive sull'apprendimento e, di conseguenza, sull'insegnamento. E ciò avrà ricadute anche nello sviluppo sociale, culturale e tecnologico negli anni a venire nell'America di Kennedy, Johnson e Nixon.

Tuttavia, come precisa lo stesso Bruner, *“l'intenzione (...) non era quella di elaborare un programma rivoluzionario, ma si voleva, più semplicemente, determinare quali potessero essere i processi più idonei a dare a giovani studenti il senso del contenuto e del metodo delle scienze”*¹⁴ (1964, p. 33). In sostanza, scrivendo questo, Bruner afferma che la Conferenza non è mai stata il pretesto per imporre il Cognitivismo su scuole di pensiero preesistenti, ma era stata partorita dalla necessità di una ricerca-azione (così definibile per estensione etimologica) capace di trovare una soluzione a ciò che veniva chiamato apprendimento la cui speculazione si basava su stimoli che provenivano da uno stallo tecnologico e scientifico.

Eppure, un notevole passo in avanti è stato compiuto proprio in quei giorni. Un salto di qualità sull'attenzione agli apprendimenti tale da superare il *Comportamentismo* di John Watson (1924) e di Burrhus Frederic Skinner (1974), quest'ultimo presente a Wood Hole con le sue “macchine per insegnare”, la cui presentazione ha dato *“luogo ad una discussione vivace e in qualche momento tempestosa”*¹⁵ (J.S. Bruner, 1964, p. 37).

Si fa strada la necessità di superare, o almeno rinnovare, il pragmatismo pedagogico, lo strutturalismo di Dewey, che per quasi un secolo aveva incarnato la filosofia educativa americana che, ormai, non riusciva a tenere il passo con le nascenti esigenze sociali che dopo il '45 avevano cominciato a manifestarsi.

14 N.d.r., corsivo nel testo

15 *Ibidem*

Si tratta di superare quella fiducia che, come osserva Gardner (1973), il Comportamentismo aveva suscitato negli americani in quanto si poneva come unica corrente capace di effettuare un controllo sull'ambiente e, quindi, la capacità di orientarlo. È sempre Gardner (1973) a ricordare nel suo lavoro che lo stesso Watson sosteneva di poter orientare in modo preciso le scelte professionali negli adulti del futuro, agendo in modo aprioristico sui bambini. Seppur definito in forma blanda in questa sede, il rapporto stimolo-risposta e il principio del condizionamento operante (ma non sarebbe sbagliato rifarsi anche al condizionamento classico di Pavlov) sembravano al tempo le strategie capaci di scrivere il futuro di esseri e società. Con Wood Hole, anche gli ultimi baluardi di comportamentismo iniziano a scricchiolare.

Ma attenzione, sin qui sembra che vi sia l'intenzione di far emergere delle antinomie: USA-URSS; Dewey-Bruner; Comportamentismo-Cognitivismo.

In realtà, se da un lato la Guerra Fredda ha stimolato la ricerca scientifica, ad esempio nella conquista dello spazio, dall'altro anche Dewey ha stimolato in Bruner la necessità di rintracciare, a valle del pragmatismo, un orientamento capace di rivalutare o rimodulare strategie di apprendimento.

Se qui si affermasse che la nascita del cognitivismo (per concludere le antinomie citate) coincida con Bruner, con tutta probabilità si commetterebbe un grave errore euristico, anche perché - per stessa ammissione di Bruner - gli studiosi concordano nel far coincidere la nascita del Cognitivismo con la pubblicazione del capolavoro vygotskijano "Pensiero e linguaggio" del 1956 (in occidente). E proprio Vygotskij è spesso ricordato nelle opere del Bruner. Si ricordi, a tal proposito, che mentre in America, nella prima metà del '900, si procedeva sui precetti deweyniani, in Russia, Vygotskij già entro il 1934 (anno della sua morte) si era interrogato sulla capacità di apprendere - ad esempio la "zona di sviluppo prossimale" (L.S. Vygotskij, 1935) -, sulla memoria associativa, su "pensiero e linguaggio" (L.S. Vygotskij, 1934, cur. L. Mecacci), sulla creatività nei bambini (Vygotskij, 1933) e sui processi di compensazione (Vygotskij, 1986 cur. G. Pesci) in una prospettiva che a buon titolo può definirsi cognitivista,

suggerita più avanti dalla pubblicazione nel 1987 de “*Il processo cognitivo*” che raccoglie saggi dello studioso russo su attenzione, memoria e linguaggio.

Tuttavia è con Bruner che il cognitivismo acquista vigore quale alternativa al comportamentismo, anche se sarà la pubblicazione di Ulric Neisser “*Cognitive Psychology*” (1967) a sancirne questa contrapposizione, o meglio questo superamento, con “*Studi sullo sviluppo cognitivo*” (J.S. Bruner, 1966, ed. it. 1968) e “*Prime fasi dello sviluppo cognitivo*” (J.S. Bruner, 1968, ed. it. 1971). Urge precisare che già prima di Wood Hole il Bruner si era interessato agli studi sul pensiero (J.S. Bruner, R.W. Brown 1956, ed. it. 1969).

Ma questo ultimo processo di sviluppo delle scienze dell’educazione, così descritto con apparente fluidità – arricchito da questa costellazione bibliografica -, di fatto è il frutto di una trama culturale più ad ampio respiro; una trama dalle molteplici interpretazioni, tanto che secondo alcuni studiosi, i primi cognitivisti degli anni ’50 sono stati di fatto espressione di una evoluzione del comportamentismo, più che studiosi orientati puramente alla (e dalla) nuova corrente che si andava delineando (M. Castiglioni, 2001).

Pare che lo stesso Bruner accettasse quella frangia di comportamentismo che aveva introdotto, con Skinner, le macchine per l’apprendimento (presentate alla Conferenza), probabilmente perché le tecnologie impiegate al tempo rappresentavano strumenti all’avanguardia contestualizzati all’apprendimento, come potrebbero essere visti oggi la LIM e i diversi software progettati con finalità apprenditive, che superavano l’idea della lezione frontale e del rapporto verticale docente-discente, anche se mai scevre da critiche.

Ricordiamo che il fine ultimo per Bruner è l’apprendimento, purché attualizzato alle nuove esigenze sociali. Quasi trent’anni più tardi, in un’analisi sull’apprendimento linguistico, vi è un richiamo, seppur repentino, alla teoria di Skinner:

“La vecchia tesi – secondo cui la psicologia può fornire una spiegazione del linguaggio senza ricorrere alle conoscenze linguistiche – aveva conosciuto una fortuna decisamente eccessiva e

meritava di essere messa sotto accusa. Diversamente, non avremmo potuto continuare a spiegare il linguaggio, se non ricorrendo o ai concetti agostiniani di «imitazione» e «associazione», o al condizionamento operante di Skinner” (J.S. Bruner, 1988, p. 99).

Un paradosso quello bruneriano che, nel già richiamato clima della Guerra Fredda, scopre Vygotskij: un autore russo. Un ricercatore, quest’ultimo, che, seppur marxista convinto, è portavoce di una visione probabilmente troppo occidentalizzata, tanto da subire restrizioni nelle sue ricerche e nei risultati conseguiti.

Ciò che colpisce Bruner è che per questo autore scomparso a soli 38 anni nel 1934, “l’uomo è soggetto al gioco dialettico tra natura e storia, tra le qualità che possiede come creatura della biologia e quelle che gli appartengono come prodotto della cultura” (J.S. Bruner, 1988, pp. 88-89)

Bruner entra in contatto con la teoria storico-culturale di Vygotskij attraverso “Pensiero e Linguaggio”, (conosciuto in una versione, peraltro, martoriata dal regime stalinista e di cui ne cura l’introduzione, grazie ai suggerimenti sull’autore che vengono dal collaboratore Luria), ma conosce anche Piaget, e proprio a quest’ultimo non risparmierà critiche sulla discrepanza evolutiva che gli stadi di sviluppo (Piaget, 1968) generano in relazione alla “zona di sviluppo prossimale” di vygotskijana memoria.

Inoltre, anche la teoria freudiana ben conosciuta da Bruner e, probabilmente, il contatto – anche se indiretto – con la Gestalt e la produzione di Koffka e Köhler, hanno offerto spunti importanti per un’idea di mente dinamica che caratterizza la vasta produzione dello studioso cognitivista.

Il rischio che si corre, infatti, quando si decide di trattare un autore così vasto nella sua qualità, oltre che nella sua quantità, è quello di focalizzarsi su alcuni aspetti, perché ritenuti salienti rispetto ad altri, ma ciò sarebbe come omettere sacrilegamente una parte di produzione che, in una visione di *continuum*, trova sempre la sua collocazione. Infatti la produzione di Bruner va vista come corpus unitario, con una sorta di colonna sonora che mira a risaltarne la trama

epistemologica: è il tutto che è oltre la somma delle parti, il cui obiettivo ultimo è sempre l'educazione stessa che passa attraverso la società, e, dunque, anche da una scuola che dev'essere orientata alla rinnovabilità.

A tal proposito rimangono impresse nella memoria le parole che concludono la prima parte del *Dopo Dewey* e che vale la pena riportare fedelmente a conclusione di questo primo paragrafo:

“L'educazione non è semplicemente trasmissione di cultura, ma è anzitutto formazione di un potere e di una sensibilità mentale che consentano a ciascuno di procedere da solo alla ricerca e di costruirsi una personale cultura interiore. La scuola è la via che apre alla vita della ragione, con tutte le conseguenze che ciò implica circa la fiducia nella possibilità di servirsi dei propri poteri mentali al massimo e di verificare ciò che è implicito in quanto già appreso.

Fine dell'educazione è la conoscenza del mondo e delle sue leggi, conoscenza che ha una struttura ed una storia che ci consentono di ordinare e definire l'esperienza, e di godere della sorpresa.

Il metodo di insegnamento è quello implicito in ogni attività conoscitiva: esso è uno sforzo ordinato e responsabile verso l'autoapprendimento, uno sforzo per disporre ogni particolare conoscenza in un'ordinata rappresentazione del mondo che rispetti il particolare, ma riconosca altresì che l'astrazione è essenziale per l'intelletto.

Occorre che la scuola, per continuare ad essere alla base del progresso sociale in un'era di così rapide trasformazioni, trovi il mezzo di ringiovanire e trasformare l'istruzione che offre, introducendo nei suoi programmi le nuove scoperte del nostro tempo. Tutto ciò dipende, alla fin fine, dalla capacità di coltivare e dare espressione ai modelli di perfezione che emergono dalla nostra poliedrica civiltà.

Fini meno ambizioni di questi non sono all'altezza della sfida che fronteggiamo" (J.S. Bruner, 1964, p. 29-30).

2. Due forme di pensiero: paradigmatico e sintagmatico

Prima di addentrarci nel discorso della creatività in Bruner, è necessario – probabilmente, come mai in questo caso – partire dai fondamenti del cognitivismo bruneriano quali base per meglio comprendere la sua visione di creatività.

Gli studi sul pensiero nella seconda metà degli anni '50 sono ancora oggi considerati il punto di partenza della riflessione bruneriana, oltre che uno spartiacque negli studi sulla psicologia.

Senza entrare nello specifico in questa sede, su studi che hanno meritato intere monografie, si può sintetizzare che secondo Bruner esistono due forme di pensiero: quello paradigmatico (o logico matematico) e quello sintagmatico (o narrativo). Ognuno dei due non può essere ridotto all'altro; anche la sola predilezione di uno rischia di far perdere di vista la complessità del pensiero come processo cognitivo superiore, e tutto ciò che lo sottende e le ricadute dello stesso nel tessuto sociale.

Se il pensiero paradigmatico produce argomentazioni, quello narrativo produce racconti (veri o verosimili). Siamo davanti a due forme di pensiero che entrambe albergano nella loro costruzione all'interno della persona, ed entrambi sono utili all'uomo nello stesso modo, anche se i punti di arrivo possono essere diversi. Eppure le differenze sono notevoli.

Come scrive Bruner a proposito del pensiero paradigmatico,

“Esso ricorre alla categorizzazione o concettualizzazione, nonché alle operazioni mediante le quali le categorie si costituiscono, vengono elevate a simboli, idealizzate e poste in relazione tra loro in modo da costituire un sistema. Il suo armamentario di connettivi comprende, sul piano formale, idee come quelle di congiunzione e disgiunzione, iperonimia e iponimia, nonché quelle di implicazione rigorosa e i procedimenti

mediante i quali da asserzioni collocate in un particolare contesto si derivano posizioni generali. Per dirla in modo un po' sbrigativo, il pensiero logico-scientifico (...) si occupa delle cause di ordine generale e del modo per individuarle, e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica. Il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione. Il suo ambito è costituito non solo dalle realtà osservabili a cui si riferiscono i suoi asserti fondamentali, ma anche dall'insieme dei mondi possibili che si possono produrre logicamente e confrontare con le realtà osservabili; e ciò perché il pensiero paradigmatico è guidato da ipotesi basate su principi" (J.S. Bruner, 1988, p. 17).

Il pensiero paradigmatico, dunque, si muove anche nell'ambito del possibile, dell'inferenziale, in quanto poggia le sue basi su dati oggettivi, osservabili o empiricamente osservati.

Ma come sostiene lo stesso Bruner, questo tipo di pensiero non è scevro dall'essere utilizzato in senso creativo. Già l'ipotesi dello scienziato, e la combinazione di elementi, rappresentano un uso creativo dello stesso. Il risultato sono teorie, analisi, argomentazioni, tutti strumenti e mezzi cari allo scienziato.

Anche se dunque si può parlare di creatività paradigmatica, questa deve essere sempre calata nel mondo dell'osservabile e del dimostrabile anche se – come dice Bruner – non è ancora di fatto dimostrato.

“L'uso creativo dell'altro modo di pensare, quello narrativo, produce invece buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente «veri». Il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporalmente entro le particolarità dell'esperienza e di

situare l'esperienza nel tempo e nello spazio. Al contrario, il pensiero paradigmatico è teso a trascendere il particolare e a conseguire un grado di astrazione sempre più elevato, sicché finisce per disconoscere in via di principio che il particolare possa mai avere un qualche valore esplicativo” (J.S. Bruner, 1988, p. 18).

Con queste parole Bruner vuole affermare che in un processo di conoscenza, il pensiero paradigmatico porterebbe – malgrado le premesse sulla dimensione creativa dello stesso – a dimostrazioni logiche, o, meglio, è lo stesso procedere dello scienziato a giungere a quelle conclusioni che di fatto partono e sono sollecitate dalle premesse. È un po' come se si volesse vedere ciò che si è premesso, e non prendere necessariamente in considerazione altri possibili scenari.

Lo scienziato e lo scrittore sono due persone creative che differiscono esclusivamente per il risultato finale.

Rispetto alla creazione letteraria,

“la creazione scientifica presenta una differenza lampante: ogni tanto ci sono momenti in cui questa viene sottoposta a prova, in cui, per esempio, si riesce a mostrare che la traiettoria della luce subisce una deviazione (...). Ma le speculazioni della fisica implicano una creazione che è di tipo diverso da quella che si esprime nella costruzione di un racconto. Pur potendo accordare molto spazio alla speculazione, alla fine la fisica deve arrivare a predire qualcosa che sia possibile provare. Per un racconto non c'è alcun bisogno che sussista questa possibilità” (J.S. Bruner, 1988, p.19).

La credibilità di un racconto risiede nel racconto stesso, nell'essere espressione di un fatto vero o verosimile in cui entrano diverse variabili, quali la trama, i personaggi, le emozioni, anche la dimensione personale del narratore capace di dare il giusto patos alla narrazione; per la fisica, e la scienza in generale,

al verità degli asserti non si può basare sulla dimensione emotiva del narratore, e così i risultati scientifici devono essere oggettivamente validi, al contrario della narrazione soggettivamente vera.

Ciò che è importante sapere, è che queste forme di pensiero coesistono in ognuno: sono sostanza dell'uomo in quanto essere ed hanno un ruolo fondamentale nella creatività del singolo, come nella creatività del gruppo nella quotidianità della vita.

3. Creatività: sorpresa produttiva, attività combinatoria e antinomie

La creatività è un tema caro a Bruner: se ne trovano tracce in diversi suoi lavori. Probabilmente ciò è dato dal fatto che la creatività è pervasiva di molte dimensioni dell'uomo, da quella cognitiva a quella comportamentale passando per quella più tangibilmente sociale. Anche solo soffermarsi sulla dimensione cognitiva ci fa comprendere come tutte le strutture (pensiero, attenzione, memoria, linguaggio, ecc) entrino nella creatività.

Tuttavia, per comprendere il pensiero bruneriano su questo argomento sarebbe sufficiente rifarsi ad un saggio, uno solo, contenuto nella celebre opera *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* dal titolo "Carattere e presupposti della creatività".

A dire il vero, il saggio, più che dare una definizione conclusiva di creatività, pone l'accento anche su diverse antinomie in cui la stessa, spesso, e ancora oggi, ricade. Poco ancora è cambiato, come ho già affermato nel primo capitolo del presente lavoro, a proposito della possibilità di dare una definizione unanime e definitiva di creatività.

Per parlare di creatività – sostiene Bruner – bisogna rifarsi al concetto di sorpresa produttiva.

“Ma che cos'è questa sorpresa? È un concetto difficile da definire, è l'inatteso che colpisce l'osservatore con stupore o

meraviglia. Ma con tale definizione non si intende affatto considerare la ‘sorpresa produttiva’ come un fatto eccezionale o bizzarro; spesso, anzi, è sua caratteristica (...) proprio l’ovvietà, tanto che dopo un primo momento di stupore di fronte ad una ‘sorpresa produttiva’, questa viene considerata del tutto normale. Si pensi, ad esempio, alla stessa scoperta delle grandi leggi della scienza (...). Stupirono in un primo momento, ma divennero poi subito ovvie” (J.S. Bruner, 2005, p.39).

Bruner distingue tre diversi tipi di sorpresa produttiva:

- a) Previsionale
- b) Formale
- c) Metaforica

La prima forma di sorpresa produttiva è quella previsionale. Si tratta della sorpresa tipica delle scienze. Ad esempio, una legge può essere applicata a diversi contesti – a patto che si verifichino le condizioni di applicabilità – anche se viene formulata o scoperta in un contesto diverso.

La dimensione previsionale, appunto, permette di prevedere gli esiti di un’azione (in termini scientifici) partendo da assunti che su base empirica sono stati già dimostrati.

Il quesito posto da Bruner è (parafrasando): come può una legge scientifica generare una sorpresa produttiva se già in virtù della legge stessa si possono prevedere i risultati?

La risposta è la seguente: “la sorpresa può anche nascere solo in un secondo momento, quando ci si volge indietro e si stabilisce un raffronto tra la nuova situazione determinata dalla scoperta creativa e le situazioni precedenti” (J.S. Bruner, 2005, p.40).

Il secondo tipo di produttività è definito dal Bruner “formale”. È la sorpresa produttiva tipica delle forme logiche e, secondo lo psicologo, anche della musica.

Si tratta di un’attività combinatoria di elementi che dapprima potevano apparire lontani, per poi rinascere sotto nuovi aspetti. È la sorpresa che sorge nello scoprire nuove relazioni tra elementi della matematica, della fisica e delle sonorità e armonie musicali.

Il terzo tipo di sorpresa produttiva è quella definita “metaforica”. Questa è tipica dell’arte. Si tratta della forma di sorpresa più difficile da spiegare, anche se è la più vissuta (sia dall’artista che dall’ascoltatore nel caso della musica o della visione di un quadro, di un film, di un balletto, ecc...), la più esperita anche nella quotidianità.

Pur essendo un’attività combinatoria, questa si discosta dalle altre per la sua componente appunto “metaforica”, cioè basata sul simbolo. È il simbolo, il significato attribuito soggettivamente (o collettivamente concordato) che cambia attraverso una nuova attribuzione di senso il significato originale.

Quel che è necessario precisare è che alla base di ogni sorpresa produttiva – e quindi della creatività stessa – vi è una combinazione. La combinazione, però, non è intesa soltanto come somma delle parti. Sembra di richiamare alla mente la visione gestaltiana della forma, e tale è, cioè quello che si genera nell’atto combinatorio non è la somma delle parti, ma è oltre: è il nuovo che si costruisce (in qualunque forma e campo) del quale le singole parti perdono consistenza a favore di un modello unico, frutto di una sorta di ricorsività di sintesi.

Se si pensa ad una sinfonia di Beethoven (ad esempio la Pastorale) non guarderemmo ad una descrizione bucolica prendendo in esame il corno piuttosto che il violino: ma entrambi sono parte compenetrata del quadro. Se eliminiamo alcune parti, non abbiamo più il vento, gli alberi, i fiori, il temporale, ecc... Il quadro musicale risulterebbe monco: una sorta di Venere di Milo, bella ma, probabilmente – non lo sappiamo - ancor più bella se avesse le braccia.

Forse l'immagine che fornisce un'idea più chiara e immediata è l'opera di Picasso "Les demoiselles d'Avignon": piani e vuoti si annullano per lasciare spazio ad un'opera unica.

Secondo Bruner, l'attività creatrice presenta alcune forti antinomie, le quali, potrebbero essere causa (o effetto) dell'impossibilità di guardare alla creatività in modo univoco.

La prima antinomia è data dal rapporto tra "distacco e impegno". Se si parte dall'assunto che la sorpresa è frutto di un processo creativo, affinché la sorpresa si generi è importante che il prodotto creativo sia originale, nuovo, imprevisto (agli occhi di chi guarda).

Perché si creino queste condizioni è importate che vi sia un certo "distacco" da tutto ciò che è già dato e rischia di apparire come ovvio. Per produrre creativamente è necessario che sia l'artista che il ricercatore prendano le distanze dal "già detto" (o che quantomeno lo tengano in considerazione latente), per generare nuovi atti combinatori possibili soltanto da un "impegno" costante e dalla capacità di calarsi nel "nuovo" per scoprirlo e indagarlo.

La seconda antinomia è data da "passione e decoro".

La passione, come il pathos di ellenica memoria, racchiude la forza delle emozioni. È l'eroticismo libidico di Freud, la potenza del pensiero di Einstein, la musica portentosa di Wagner, la forza dei titani mitologici. La passione appare come una sorta di forza motrice che sospinge da ogni angolazione la creatività (sia questa artistica che scientifica).

Per Bruner la passione, oltre a forza motrice rappresenta una sorta di dinamismo capace di autoalimentarsi, superando la concezione freudiana della quantità fissa di libido.

"La passione, come il gusto, cresce col suo uso: è più verosimile affermare che l'uomo 'si agisce' nel sentire anziché affermare che egli 'si sente' nell'azione. In ogni caso è vero che l'uomo creativo non è mai indifferente a ciò che fa; egli si sente

fortemente sollecitato al compimento dell'opera sua. Per l'artista, se non per lo scienziato, v'è una ansiosa esplorazione di sorgenti di fantasia e di simboli che altrimenti non sarebbero attingibili" (J.S. Bruner, 2005, p. 46).

Tuttavia, ammonisce Bruner, se riconducessimo la forza creativa soltanto alla passione, probabilmente avremmo opere di impeto dove l'eleganza lascia (probabilmente) lo spazio allo stupore. L'idea di sorpresa sarebbe centrata, eppure nell'arte soprattutto – ma anche nella matematica – non è così.

Le opere d'arte rappresentano un decoro, una delicatezza, un'armonia nella sostanza di cui sono fatte che chiaramente non sono, né possono essere, considerate frutto di un pathos creativo. Anche un'immagine mitologica molto conosciuta come Ercole – ricorda Bruner – non dà l'idea della forza brutta, ma tale potenza è assoggettata alla scaltrezza e alla bontà d'animo.

Un'altra antinomia è quella che Bruner definisce "libertà d'essere dominati dall'oggetto". L'artista crea la sua opera, il poeta compone la sua poesia, ma presto è la stessa opera d'arte che dirige, indirizza, l'opera dell'artista. Allo stesso modo ciò accade anche per lo scienziato.

La conclusione di questo intervento sulla visione della creatività in Bruner la si lascia proprio allo studioso americano, riportando un passo emblematico che chiude il già ampiamente saccheggiato saggio tratto da *Il conoscere*:

"Un giorno, forse, scopriremo una teoria scientificamente appropriata che ci permetterà di comprendere e prevedere gli atti creativi: spiegheremo forse allora quali energie producano l'atto creativo, così come siamo riusciti a spiegare in che modo la dinamo produca la sua energia. Ma per avvicinarci alla comprensione di questo processo potrebbe anche esserci un'altra via, quella di spiegare i motivi per cui simboli e idee (...) riescano a catturare ed

avvincere i pensieri dell'uomo. Su questa via spesso è il poeta che affronta con maggior fermezza il problema, e ce lo comunica con più precisione. Forse in noi c'è il pregiudizio che esista una sola via per comprendere un fenomeno. Da parte mia ho affermato che, come v'è una 'efficacia previsionale', così v'è anche una 'efficacia metaforica'; e per ora si può anche accettare un'interpretazione metaforica della creatività: se ne possono incontrare di assai peggiori" (J.S. Bruner, 2005, p.53).

Bibliografia

- Bruner, J.S., (2005), *Il conoscere: Saggi per la mano destra*, Roma: Armando, tr. it. di A. Armando, tit. orig. *On Knowing. Essay for the Left Hand*, Cambridge: Harward University Press, (1961)
- Bruner, J.S., (1964), *Dopo Dewey: Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma: Armando, tr. it. di A. Armando, tit. orig. *The process of education*, Cambridge: Harward University Press, (1961)
- Bruner, J.S., (1968), *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando: Roma
- Bruner, J.S., (1971), *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando: Roma
- Bruner, J.S., (1988), *La mente a più dimensioni*, Bari: Laterza, tr. it. R. Rini, tit. orig. *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge: Harward University Press, (1986)
- Bruner, L.S. e Brown, R.W., (1969), *Il pensiero: strategie e categorie*, Roma, Armando, tit. orig. *A Study of Thinking*, New York, Wiley, 1956
- Castiglioni, M., (2001), *Epistemologia e psicologia*, Milano: I.S.U. Università Cattolica
- Dewey, J., (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze: La Nuova Italia
- Gardner, H., *The Quest for Mind. Piaget, Lévi-Strauss and the Structuralism Movement*, New York: Alfred A. Knopf
- Jeannesson, S., *La Guerra fredda: Una breve storia*, Roma: Donzelli Editore, tr. it. P. Verdecchia, tit. orig. *Le guerre froide*, Paris: Éditions La Découverte & Syros, 2002
- Neisser, U., (1967), *Cognitive Psychology*, Des Moines, Iowa: Meredith Publishing Company
- Piaget, J., (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze: Giunti-Barbera
- Santoni Rugiu, A. e Santamaita, S., (2015), *Il professore nella scuola italiana: Dall'Ottocento a oggi*, Bari: Editori Laterza
- Skinner, B.F., (1974), *About Behaviorism*, New York: Vintage Books Edition

- Spadolini, B, (2007), *Educazione e società: I processi storico-sociali in Occidente*, Roma: Armando Editore
- Vygotskij, L.S., (1933), *Vobraženie tvorčestvo v detskom vozraste*, trad. it. A. Villa, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma: Editori Riuniti, 1972
- Vygotskij, L.S., (1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, cur. L. Mecacci, Bari: Laterza, 2008
- Vygotskij, L.S., (1935), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it. M.S. Veggetti, Giunti: Firenze, 2010
- Vygotskij, L.S., (1986), *Fondamenti di difettologia*, G. Pesci (a cura di), Roma: Bulzoni
- Vygotskij, L.S., (1987), *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri
- Watson, J., (1924), *Behaviorism*, New York: People's Institute